

5. De las lenguas amerindias al castellano:

Ley o interacción en el periodo colonial

“De las lenguas amerindias al castellano: Ley o interacción en el periodo colonial”. *Colonial Latin American Review*, Nueva York, 16, 1 (2001): 49-67. Otra versión: “La difusión colonial del castellano: Poder o uso”, *Hispanismo en Argentina. En los portales del siglo XXI*, Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 2002, V: 29-38.

SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Nicolás.

Rumbo a América: Gente, ideas y lengua. México, DF: El Colegio de México, 2006. Jornadas, 150.

Cap. 5, pp. 143-182.

DE LAS LENGUAS AMERINDIAS AL CASTELLANO.
LEY O INTERACCIÓN EN EL PERIODO
COLONIAL

Tras una reducción en el uso de las antiguas hablas, el español se ha convertido en la lengua más empleada en América Latina, por encima del portugués, la segunda lengua europea de difusión regional. En el área de implantación del español, varios millones siguen sin conocer más idioma que uno autóctono y se valen a diario de él. Los indígenas monolingües han quedado sin embargo reducidos hoy a una minoría. Sus lenguas, troceadas por el continente y de un empleo escrito si acaso limitado, no ponen en entredicho el predominio alcanzado por el español. El castellano, término por el que se conoce esta lengua en América, ha arrinconado, gradualmente pero sin interrupciones, a las originarias. La suplantación ha resultado notoriamente más trabajosa que el desalojo de sus hablantes del poder. Los castellanos ocuparon en pocos años el espacio político y social americano, pero la lengua empleada logró implantarse tan sólo al cabo de varios siglos. Aún hoy el dominio no ha logrado ser completo. La sustitución de unas lenguas por otra, el proceso transitorio que llevó del desconocimiento a la hegemonía, está aún por conocerse en su detalle.

En sus primeros contactos, los hablantes indígenas y los castellanos se hallaban en una relación tan desigual que mal cabía imaginar entonces que algún día llegaría a ser al revés.

Que el castellano desapareciera del continente hubiera sido en aquel momento el destino más lógico o que, de sobrevivir, sólo quedarán vestigios. Sin embargo no fue así. El presente trabajo no se plantea lo sucedido, sino la cuestión previa de cómo averiguarlo, los métodos y las fuentes. Descarta posibilidades y sugiere otras, sin proponer soluciones definitivas. Más bien se propone abrir una discusión o colaboración entre historiadores y lingüistas. De un proceso no concluido todavía, sólo recorreremos la etapa colonial. Quedan por lo tanto afuera los dos siglos más recientes. Los contactos entre la lengua europea y las autótonas no se contemplan aquí, como suele hacerse, desde el estrecho ángulo filológico. Esta interacción, examinada en términos hemisféricos (Rosenblat, 1977; Granda, 1994; Lipski, 1994) o regionales (México: Heath, 1972; Perú: Rivarola, 1985 y 1990; Mannheim, 1991), forma un capítulo imprescindible de las historias del español de América (Guitarte, 1980; Alatorre, 1989; Alvar, 1992; Moreno de Alba, 1993). El enfoque de nuestra indagación será más bien sociolingüístico, siguiendo la línea marcada por los historiadores que nos han precedido (Torre Revello, 1962; Konezke, 1953-1962; Ricard, 1961; Möriener, 1965; Solano, 1991; Zavala, 1996). De los hablantes nos interesan siempre los más. Esa mayoría amerindia perdió el control de las ciudades después de la conquista y residió en el campo aislada y discriminada. Los indios urbanos, más expuestos al roce con los españoles, fueron en cambio menos.

En su discurso de ingreso a la Academia Peruana de la Lengua, Rivarola sugiere las líneas generales del cambio operado. "La lengua cuantitativamente minoritaria —dice— se convierte por obra de las nuevas estructuras coloniales en la lengua cualitativamente mayor hacia la que los hablantes de

las lenguas indígenas, numéricamente mayoritarias, deben gravitar rebajados sus idiomas a la minoridad cualitativa. La gravitación hacia el castellano —que los siglos convertirían también en la lengua compartida por el mayor número de hablantes— aflora ya en el primer bilingüismo" (1990: 105). Cantidad, rango, participación..., semejantes nociones resultan familiares al quehacer de los historiadores. Con ellas, Rivarola les abre la puerta para que intervengan en un debate que, tal como están las cosas, va para largo.

Razonando por analogía con el campo político, se ha supuesto que la inversión de los dominios lingüísticos fue provocada por imposición oficial. "Decisiones políticas —traeducimos— que afectaron vitalmente a su existencia fueron tomadas, como se sigue haciendo, por instituciones e individuos desde fuera de la comunidad lingüística", ha escrito Mannheim (1991: 62). No es la primera vez que se sostiene sin recapacitar demasiado que la voluntad es capaz de modificar el habla. Semejante idea impregna asimismo el estudio sobre México de Heath (1972). Sin embargo, que los indios fueran obligados a aprender el castellano hace tiempo que fue negado por un insigne historiador mexicano. Sus estudios sucesivos fueron reunidos actualizados en un breve volumen de título significativo: *Poder y lenguaje desde el siglo xvii* (Zavala, 1996). A idéntica conclusión se llega consultando las fuentes coloniales recopiladas por Konezke (1953-1962) o la colección más específica de Solano (1991). Nuestro repaso de la información reunida en estas compilaciones atenderá en especial a magnitudes y coyunturas.

Una lectura sesgada de la introducción de la *Gramática castellana* de Elio Antonio de Nebrija ha puesto en la pluma de legos y expertos que Castilla contaba de antemano con un

plan lingüístico que aplicaría en las Indias, una suposición que tropieza con el calendario. La obra de Nebrija salió de la imprenta (18 de agosto de 1492) cuando Colón navegaba hacia lo desconocido. Por otra parte, la manida frase —*siempre la lengua fue compañera del imperio*— fue escrita por él por inspiración italiana y con el mundo clásico en mente, según anota M. Alvar (Nebrija, 1992, 3:11). Libro y frase en modo alguno presienten un mundo ignoto. Según el relato del propio Nebrija (Nebrija, 1992, 2:16), la expresión más militante salió en el acto de presentación de la *Gramática* de la boca de fray Hernando de Talavera. Éste resaltó ante la Reina Católica el papel que el libro podía desempeñar para dominar pueblos. Ahora bien, los confines que el clérigo tenía en la cabeza no eran para nada los americanos aún desconocidos, sino otros más cercanos. Recién conquistada Granada, los ojos de Castilla miraban hacia la orilla opuesta del estrecho de Gibraltar. La interpretación vulgar de los textos de Nebrija incurre pues en un sonado anacronismo.

Al topar en las Indias con lenguas desconocidas, la Corona improvisó su actitud hacia ellas. Su pragmatismo nada sorprende en monarcas renacentistas habituados a reinar sobre conjuntos plurilingües. En la península Ibérica, el castellano convivía con hablas emparentadas, como el gallego y el catalán y, en menor medida, con el portugués. Asimismo coexistía con idiomas de raíz distinta, como eran el árabe o el vasco. La diversidad lingüística de España no constituía un rasgo singular o una excepción en aquel siglo. Fuera de la península, la Corona castellana no tardó en contar, sin cruzar el océano, con sujetos de expresión italiana, flamenca, gala o germánica a los que no intentó imponer su idioma. La lengua jamás fue entonces motivo o impedimento, ni en Es-

paña ni en otros reinos europeos, para que los señores se partieran súbditos. La mentalidad de la época admitía sin contrariedad la coexistencia de varias lenguas dentro de un mismo reino o señorío. Pensar lo contrario implica atribuir al Estado renacentista o barroco rasgos del Estado ilustrado o jacobino posterior.

Los humanistas castellanos sintieron el afán lógico de realzar el crédito de la lengua propia que, como todas las vernáculos, estaba lejos de gozar aún de la máxima consideración. Los demás grandes reinos europeos reclamaron entonces igual dignificación de sus idiomas cortesanos. Tanto en los países de raíz latina como en los de raíz germánica, el vértice de la estima correspondía en efecto a los idiomas clásicos, en especial al latín. En su forma escrita más que en la hablada, éste continuaba siendo el nexo entre personas doctas y, sobre todo, el lenguaje de la religión y de la ley. Los documentos y libros redactados e impresos en él fueron todavía sinnúmero. Ante esta reivindicación de la lengua romance, las supuestas ínfulas dominadoras del castellano hallan mal encaje. Guitarre (1984) data por cierto mucho más tarde la primera manifestación escrita de una conciencia lingüística imperial. La situación cuando a comienzos del siglo XVII el imperio era una realidad irrefutable. Sucede y no precede al Imperio.

En todo caso, la habitual estratificación de los idiomas en Europa fue trasladada al Nuevo Mundo, añadiendo en el pelotón más bajo a las lenguas amerindias. Encumbrados en todos los órdenes, los castellanos no gozaron de preeminencia con su palabra. La lengua propia ocupó en América un segundo escalón en la expresión culta. Es significativo que 53 por ciento de los libros publicados entre 1581 y 1600 en la Ciudad de México, el primer centro editorial de América, lo

fuera en latín (Chocano, 2000: 97). El latín, empleado a diario en la liturgia, así como en ocasiones de relieve, fue además enseñado desde temprano a criollos e indígenas, algunos de los cuales sobresalieron en su uso (Rosenblat, 1977: 114-117; Osorio Romero, 1990). Curiosamente, el texto que por primera vez asoció imperio y lengua no atribuyó a la conquista de América el mérito de haber difundido el castellano, sino el latín. Los españoles, escribió Aldrete (1603: 3), “atropellando todos los inconvenientes y peligros por tantos mares y tierras descubren nuevos mundos, de que se le ha seguido no pequeño aumento a la lengua latina, no es justo olviden la propia que bien merece cualquier honra que se le haga, y su gravedad acompañada de primor y dulzura es digna de ser favorecida y levantada”. Aldrete se daba por contento con que el castellano gozara de más reconocimiento.

Si la Corona no mostró la misma prescindencia ante las lenguas amerindias que ante las habladas en sus dominios de Nápoles o de Sicilia, por ejemplo, donde nunca propició la enseñanza del castellano, su auspicio del español en las Indias fue por razones ante todo religiosas. El castellano debía en efecto contribuir a propagar el cristianismo en ultramar. La evangelización fue sin duda el norte cultural de la conquista y la lengua tan sólo un instrumento de prédica. Aunque el rey hubiera concebido atribuciones menos accesorias para el castellano, no es fácil que una concepción laica hubiera facilitado mayor comunicación entre viejos y nuevos súbditos. Alfabetizar y enseñar el castellano a las decenas de millones de nativos del continente constituía una tarea interminable ante la que cualquier disposición real estaba condenada de antemano a quedar reducida a una expresión de deseo. Para conseguir un resultado seguro faltaron recursos humanos, peda-

gógicos o financieros. Las 12 000 cartillas despachadas de España para alfabetizar a los indios que impresionaron favorablemente a Torre Revello (1962: 501), ¿qué significan sino una gota de agua, un gesto encomiable, pero sin efecto? Para una enseñanza formal faltaba personal: “Somos muy pocos para enseñar la lengua de Castilla a los indios”, se quejaba en 1551 fray Juan Mansilla en carta a Carlos V desde Guatemala (Solano, 1991: 110). A este inconveniente se sumaban otros no ya docentes, sino de orden social y hasta físico, como puso más tarde de manifiesto la Audiencia de Charcas: “en los indios xornaleros entra mal él hablarla, porque no son políticos, y como andan en el campo y otras ocupaciones no cobran afición a ello” (Gimeno Gómez, 1991: 234 y 238).

En vez de operar sobre un conjunto inabarcable, la Corona apostó al principio por actuar por arriba. En esta línea selectiva se inserta la creación de colegios para los hijos de caciques donde se enseñaba, entre otras cosas, el castellano (Gonzalbo, 1990). En los de Tlatelolco, Texcoco, Lima y Cuzco, la educación y la socialización se apuntaron éxitos indudables. La población indígena que tuvo acceso a estas instituciones fue una minoría muy reducida. Las contadas escuelas conventuales creadas para simples indios y mestizos tampoco llegaron más lejos (Gómez Canedo, 1982). El castellano siguió por consiguiente librado a una difusión espontánea con el inconveniente de que el procedimiento consumía tiempo y demoraba la cristianización. En la esperanza de acortar plazos, el rey de Bohemia, en nombre del emperador, encomendó pues a los dominicos, franciscanos y agustinos de Nueva España que enseñaran el castellano. La cédula de 1550, recogida más tarde en la *Recopilación de las leyes de los reinos de las Indias* (Libro VI, Tít. VI, Ley XVIII),

dice textualmente: "Que a los indios se les pongan maestros, que enseñen a los que voluntariamente las quisieren aprender, como les sea de menor molestia y sin costa y ha parecido que esto pudieran hacer bien los sacristanes como en las aldeas de estos reinos enseñan a leer y escribir la doctrina cristiana". Tomemos nota del adverbio *voluntariamente*. Felipe II recuperaría más adelante la idea de conformidad. La cédula de 1550 encomendó al virrey observar el cumplimiento de lo mandado, informar si se necesitaba más personal y averiguar si los indios podían sufragar los gastos (Solano, 1991: 47-50). Con esta ley, la Corona no desistía de educar a la elite, pero abría nuevos conductos para la difusión del castellano: aprendizaje voluntario y docencia por los sacristanes, criterios que regirían por un par de siglos.

En su apostolado, los misioneros se valieron al principio de intérpretes y, si no, de gestos. Decepcionados por los resultados probaron suerte con el latín, con la ingenua esperanza de que la lengua en la que ellos leían el Antiguo y Nuevo Testamento gozara de mayor comprensión entre los indios. De más está decir que con el latín no tuvieron mayor fortuna que con el castellano (*id.*: 112-115). Con el tiempo, los misioneros se decidieron a aprender los idiomas locales, pero el esfuerzo realizado se vio recompensado sólo en parte. Con sorpresa descubrieron que las lenguas formaban un mosaico intrincado. Para aliviar la tarea que tenían por delante buscaron una forma de aminorar su trabajo. Ella consistía nada menos que en simplificar el paisaje lingüístico. El citado Mansilla argumenta que los indios "no quieren hablalla [el castellano]. Mejor sería hacer general la mexicana, que es har-to general y la tienen afición". El fraile no tenía inconveniente, como se ve, en sacrificar su lengua materna y valerse de una

nueva herramienta para entenderse con sus feligreses, sentimiento muy generalizado en círculos eclesiásticos. Muchos sacerdotes encumbrados en la jerarquía religiosa respaldaron ese pedido. A la Corona no le agradó sin embargo la propuesta y respaldó al virrey de Nueva España en su negativa a que los misioneros fundaran escuelas de nahua: "porque no conviene que entre allí [Nueva Galicia] esta lengua, por el inconveniente que podría haber de entenderse los mexicanos con aquéllos." En el gobernante domina la noción de seguridad, pero arguye también el sentido común: "que ya se había de aprender lengua nueva que sea la española". La Corona destinó en aquella ocasión 400 pesos anuales a la creación de escuelas de castellano en Nueva Galicia (*id.*: 45-51), cuantía que debió dar para poco. Al otorgarla, el rey al menos daba muestra de buen juicio al reconocer que los de-seos no bastan, sino que cuestan dinero.

Felipe II y sus sucesores no respetaron el veto del emperador a las lenguas generales. La urgencia de la evangelización los invitó a utilizarlas de lleno como lenguas de predicción. El Concilio de Trento y los provinciales de las Indias elevaron esa práctica a obligación y el poder civil se plegó a su mandato sin reserva. En 1578, Felipe II ordenó que sólo los sacerdotes que conocieran el habla de sus feligreses fueran puestos al frente de una doctrina o parroquia. Las universidades instituyeron cátedras para enseñar las lenguas principales. De los siglos XVI y XVII datan asimismo numerosos materiales de catequesis: vocabularios, gramáticas, catecismos y sermones impresos, cuyo valor lingüístico acaba de ser sopesado (Zimmermann, 1997). Chocano (2000) ha cuantificado el volumen de esta producción editorial de México en los siglos XVI y XVII. De no haber sido por estos escritos,

mucha información lingüística se habría perdido para siempre. Para los sacerdotes, dominar una lengua indígena pasó además a constituir una ventaja para su promoción personal. Los hijos ilegítimos, los más duchos en esas lenguas, vieron con agrado desvanecerse con su ordenación sacerdotal las reticencias que su condición espuria levantaba (*id.*: 73 y 74).

El espaldarazo que a fin de cuentas la Iglesia dio a las lenguas vernáculas logró retrasar su inevitable erosión (Rivarola, 1995b: 148). El quechua llegó incluso a experimentar entonces un florecimiento culto (Mannheim, 1991: 71-74). Esta amplitud de miras contrasta para mal con la persecución desencadenada simultáneamente contra el árabe residual de los moriscos de la península. La prohibición del uso de esta lengua provocó, en 1567, una sublevación reprimida sin contemplaciones (Garrido Aranda, 1980: 47 y 48). Según el lugar, la Corona aplicó pues raseros distintos: prescindencia en los territorios europeos, intransigencia en España con la lengua de los compatriotas sometidos y tolerancia con las de los naturales de las Indias. Quizá la distancia de España y el número desmesurado de hablantes expliquen por qué la monarquía se decantó por una mayor condescendencia en América. Mar de por medio, los indígenas seguían siendo los más; en casa, los arabizantes moriscos no pasaban en cambio de ser una minoría vencida. Los indios no escaparon a la persecución, pero los motivos no fueron lingüísticos. Violentas campañas de extirpación de las *idolatrías* asolaron los Andes rurales a comienzos del siglo XVII. El arrebatado exterminador que guió a la Inquisición no se abatió por fortuna sobre las lenguas americanas.

Miembros del Consejo de Indias mostraron en ocasiones una veta intervencionista con respecto a la lengua. El *rey*

prudente la frenó en seco con la siguiente apostilla al borrador sometido a su firma: "no parece conveniente apremiarlos a que dejen su lengua, más se podrán poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender la castellana" (Solano, 1991: 113). Éste y otros textos muy citados llevaron a Ricard (1961: 287) y a Rosenblat (1977: 127) a atribuir un talante liberal a la monarquía. Mannheim (1991: 77) prefiere llamar a la misma actitud *asimilación blanda*. Los nombres que se pongan no alteran los hechos. Es más, Felipe III instruyó al virrey Mendoza para que, al revés, se enseñara a los niños españoles las lenguas indígenas. El fin perseguido era eminentemente práctico, que los futuros misioneros u oficiales reales fueran capaces de entenderse con los indios (Gimeno Gómez, 1991: 233).

Como sucedió en tantas otras esferas, la actitud con respecto a las lenguas amerindias no concitó unanimidad a su alrededor. Hubo en algunos un explícito menosprecio por ellas y un abierto deseo de verlas extinguidas: "Y de esta manera se dará entrada para nuestra lengua y para las cosas de nuestra religión y para desterrar la bárbara lengua de estos [indios], y sus abominables costumbres", escribió en 1550 el influyente oidor de Guatemala, Tomás López Medel (Solano, 1991: 54). En Perú, el también oidor Juan de Matienzo puso asimismo que se forzara a los indios a aprender el español (Matienzo, 1967: 21). Medel o Matienzo no estuvieron solos, pero a decir verdad tampoco demasiado acompañados. Queda por hacer un recuento general de posiciones civiles y eclesiásticas. Para ese balance, conviene recordar que no toda oposición a las hablas amerindias nacía de la política, sino que respondía también a un prejuicio bíblico. El mito de Babel descalificó la multiplicación de las lenguas. Una sociedad

imbuída del Antiguo Testamento bien pudo rumiar, como el humanista Luis Vives, que “la pluralidad de lenguas es consecuencia y castigo del pecado” (Zimmermann, 1999: 23). Construcción ideológica sin relación con la realidad.

A los partidarios de una *asimilación dura*, a decir de Mannheim (1991: 77), se opuso por cierto un clérigo con los pies puestos sobre la tierra y con inesperados argumentos cuantitativos: “hay quienes sostienen —escribe el P. Acosta en 1588— que hay que obligar a los indios con leyes severas a que aprendan nuestro idioma... si unos pocos españoles en tierra extraña no pueden olvidar su lengua y aprender la ajena... ¿en qué cerebro cabe que gentes innumerables olviden su lengua en su tierra y usen sólo la extraña que no la oyen sino raras veces y muy a disgusto” (Acosta, 1952: 357-358). El jesuita invocó con sensatez la desproporción y el abolengo de los bloques lingüísticos. En su tiempo, la disparidad entre ellos seguía siendo abrumadora a pesar de que un derrumbe de la población indígena había acortado las distancias que los separaban inicialmente.

La difusión de las lenguas generales no garantizó la supervivencia de las amerindias restantes. Varias fueron quedando en el tendal. El mapa se simplificó sin que el castellano cediera un ápice de terreno. Lo ocurrido en los Andes, lo describe Dedenbach-Salazar, en 1999: cédula tras cédula se reiteró la preeminencia del idioma europeo y el mandato de enseñarlo a los indios. Lengua y enseñanza figuran en ellas entrelazadas. De las cédulas emitidas, Solano compiló una lista, quizá incompleta. Nada sorprendería que aparecieran más disposiciones, sobre todo de alcance local. De las cédulas reunidas por Solano, indicamos a continuación la página que cada cual ocupa en su volumen y, entre corchetes, la fecha de su despa-

cho: (1991: 87 [1586], 101 [1590] 109 [1595], 110, 111, 112, 116 [1596], 117 [1599], 128 [1608], 150 [1634], 153 [1636], 188, 190, 192 [1685], 195, 197 [1689], 209 [1691], 212, 213 [1692], 215 [1693], 216 [1694], 217 [1700], 230 [1718], 232 [1720] y 237 [1754]). Varias de ellas son simple reproducción de las publicadas antes por Konetzke (1953-1962). Omitimos las pocas referencias a la enseñanza urbana por estar ella dirigida, antes que a difundir el castellano entre los monolingües amerindios, a reforzar y perpetuar el conocimiento de la lengua de la metrópoli entre quienes la tenían por materna, es decir, los españoles.

Los destinatarios de estos papeles oficiales, fueran ellos representantes del rey o jerarquías eclesiásticas, residían en la Nueva España, Perú, la Nueva Galicia, Chile, Guatemala e incluso Trinidad y Guayana, es decir, en la mayor parte del dominio americano. Estas cédulas —nótese— abundan en dos épocas ricas en iniciativas como fueron las postrimerías de los siglos XVI (1586-1599) y XVII (1685-1700). Entretemos, así como en la primera mitad del siglo XVIII, los textos legales se espacian reiterando normas para la enseñanza del castellano o relativas a la calificación lingüística del clero. Que insistieran sobre ambos puntos al mismo tiempo da a pensar que ninguno de ellos se cumplía a rajatabla. Por otra parte, el conjunto de cédulas relacionadas con la lengua resulta muy corto. La cuestión lingüística concitó en verdad poca atención. Las contadas cédulas incorporadas a la *Recopilación* ni siquiera gozaron de un apartado propio en este magno compendio de leyes, como tampoco lo tuvieron por cierto en las universidades.

Las cédulas constan de dos partes: preámbulo y resolución. La primera enuncia criterios que, compartidos o dese-

chados, fundamentan la toma de decisiones. Clérigos y seculares remitieron a la corte pareceres que fueron recogidos fragmentariamente en los próambulos y que pintan a las lenguas nativas como incapaces de dar cuenta de las complejidades teológicas ("que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien y con propiedad los misterios de la fe, sino con grandes absurdos e imperfecciones", *id.*: 113). Otros previenen de que los padres transmiten de palabra a los hijos la religión ancestral ("se ha tratado y deseado que desde niños aprendiesen la lengua castellana, porque en la suya se dice que les enseñan sus mayores los errores de sus idolatrías, hechicerías y supersticiones, que estorban mucho a su cristiandad", *id.*: 109). La conclusión explícita es (no sólo en estos casos) que, sabiendo el castellano, los indios comprenderían el cristianismo y se reducirían las "ocasiones de idolatrías". Por otra parte, los próambulos lo definen como "más común y capaz", es decir como el enlace natural entre las capas de la sociedad colonial y como la vía que conduce a los indios a su mejor "gobierno y modo de vivir". En estas quejas, la lengua importa en tanto que su desconocimiento perjudica a la religión y a las costumbres.

Las cédulas definen los destinatarios y los agentes de la enseñanza. Sin desinteresarse de la elite indígena, entrado el siglo XVII el alumnado al que se dirigen es la *puericia*, es decir, los niños (*id.*: 150). A la hora de elegir docentes, dudan entre el cura y el sacristán. Los sacerdotes entendían de religión y de letras y resultaban además más baratos por cuanto percibían ya congruas, obvenciones y sínodos: "no conviene que haya estos sacristanes y maestros, sino que lo sean los mismos curas, porque demás de un nuevo salario y costa que se acrecentaría, sería añadir más personas que hicieran agra-

vios a los indios" (*id.*: 128). Sin embargo no todos los sacerdotes se prestaban a enseñar. Un exceso de cargas pastorales les restaba tiempo y otros no querían sacrificar sus suculentos negocios personales. En todo caso, la Audiencia de Nueva Granada se queja en 1608 de la poca aplicación que ponen los curas en enseñar el español (*id.*: 126). En un primer momento, la Corona se resistió a contar con los sacristanes, pero, en 1559, les encomendó adoctrinar a los niños españoles: "es menester que haya un sacristán en los pueblos españoles para los muchachos españoles que salen tan mal criados y bellacos por falta de doctrina" (*id.*: 33). En los pueblos de Castilla enseñaban a leer y escribir, así como la doctrina. El mismo encargo lo recibieron más adelante (1596, *id.*: 110) en las escuelas para indios, a pesar del riesgo que su casa formación suponía. Un natural poco suelto en el habla castellana y de escasas letras hizo en un primer momento las veces de sacristán. Mal entendía de fe y de lengua y menos aún para enseñarlas. Más de una vez debió venir a la mente la figura del maestro Ciruelo, quien, según el dicho castellano de la época, no sabía leer y puso escuela.

Las cédulas no asignaron dinero a sus objetivos educativos. Varias veces el rey aclaró que la educación no debía afectar las cajas reales. Se suponía que la Iglesia correría con los gastos, y así sucedió en gran medida. Sin embargo, en cuanto la vocación misionera inicial perdió intensidad y el adocotrinoamiento pasó a un preceptor remunerado, fue necesario replantearse el papel del maestro que curas e indios habían admitido hasta entonces con reticencias. Otra dificultad: la administración nunca contó con un funcionario superior responsable de la difusión del castellano en las Indias. En 1596, el rey instruyó al virrey para que, junto con la Audien-

cia y los prelados, tratara de la enseñanza del castellano. En 1636 instó en el mismo sentido al obispo de Quito (*id.*: 111 y 154-155). El rey parecía preferir al uso de la época una dirección colegiada, con el inconveniente que tenía diluir responsabilidades. Tan sólo en 1686 advirtió a los virreyes y otros oficiales que se les pediría cuenta de su gestión al terminar su mandato: "que se les hará cargo en sus residencias si no cuidan y hacen observar esta cédula" (*id.*: 191).

Tantas disposiciones, ¿mejoraron el conocimiento del español? Las cédulas no rezuman triunfalismo, lo que equivale a una confesión. La falta de signos claros de progreso empujó a inquietar en el segundo tercio del siglo XVII. En 1638, por ejemplo, el obispo de Cuzco escribió al rey "es triste cosa que los latinos y griegos diesen su lengua a los vencidos y nosotros no a estos indios" (Koneztke, 1964: 89). El siglo transcurrido desde la conquista invitaba a reflexiones y balances. A esa altura, el imperio español no pasaba ya por ser tierra de aventura, sino que era considerado como heredero de Grecia y Roma, ejemplos dignos de ser emulados en su hazaña civilizadora. El famoso jurista Solórzano y Pereyra dudaba: "si se rá y hubiera sido conveniente obligar a los indios a que dejasen y olvidados tan varias lenguas, como usan, hablaran sólo la nuestra castellana" (1952: 395-404). En un respingo insitado de actividad, el rey despachó cédulas a los arzobispos de Lima y Santa Fe de Bogotá en 1634, instándoles a mayores esfuerzos en este sentido (Solano, 1991: 150; Bayle, 1941: 350) y a México y Quito en 1636 (apud Koneztke, 1958, II: 346; Solano, 1991: 153). En apuros financieros crónicos, Felipe IV no alude en estos documentos a dinero y se apresura a descargar sus escrúpulos sobre la conciencia de los prelados. En el apogeo de la sociedad barroca, la difusión del idioma se

convirtió en un escollo personal que se interponía en el camino del rey al cielo. A los deseos que el monarca emitió en ratos de fervor, las Indias opusieron una inercia de medio siglo de duración.

Nada sorprende pues que el inquieto virrey del Perú, duque de la Palata, resolviera por su cuenta lanzar una ambiciosa campaña educativa en 1685 al amparo de otra empresa que le trajo fama y disgustos, la magna numeración general de los indios. El virrey justificó su decisión en que se hallaba "tan conservada en esos naturales su lengua india, como si estuvieran en el imperio del inca, pues sólo en esa Ciudad de los Reyes y en los valles entendían la castellana, que resultaba en lo político y lo espiritual el mayor impedimento para la crianza de los naturales". Disgustado, se dispuso a sembrar los Andes de escuelas rurales erigiendo una en todos los pueblos que tuvieran cura. El sacerdote la tendría bajo su tutela; el sacristán sería el preceptor. Para motivar a los miembros más activos y ambiciosos de cada pueblo en el aprendizaje, la Palata dispuso excluir de los cargos de cacique para abajo a los indios que ignoraran el español o no lo hubieran enseñado a sus hijos (*id.*: 189). Las innovaciones no fueron en definitiva tantas, pero, en el ambiente alentado de aquellos años, la propuesta sonó a un trallazo.

Ideada para Perú, Carlos II acogió con beneplácito la decisión del duque y extendió su aplicación a todos los dominios americanos, e incluso a Filipinas (*id.*: 191). Cédulas con estas recomendaciones fueron despachadas a Perú y Nueva España (*id.*: 215), a Guadalupe (*id.*: 216), a Guatemala (*id.*: 217), a Chile (*id.*: 212) e incluso a Trinidad y Guayana (*id.*: 197). Otras posteriores agregaron matices. Bajo el rey *hechizado*, la administración recuperaba en esta materia un

nervio sorprendente. La cédula de 1689 dispuso que fueran dos las escuelas en las ciudades y pueblos grandes, una para las niñas y otra para los niños. Contando para la empresa con las arcas comunales sopesó la posibilidad de que no bastaran para sostener al maestro. "Entre todos los indios del pueblo donde se reconociere esa imposibilidad —proponer— se trabaja una milpa suficiente para que de ella salga y se saque la congrua y dotación que se señalare al maestro" (*id.*: 210). El texto nos retrotrae a una economía natural ajena al dinero y sostenida en el trabajo. Otra cédula invitó al fin, en 1720, a esquivar trámites administrativos para acelerar la creación de escuelas (*id.*: 232). Las órdenes se comunicaron, pero no consta hasta qué punto se aplicaron. No siempre los pueblos contaron con medios suficientes para sostener a un maestro. El cambio de siglo trajo además una grave crisis agraria que obligó a retacear los gastos.

En 1700, el obispo de Guatemala volvió a las quejas sobre la falta de escuelas y de maestros (*id.*: 127). Los agradecimientos que el rey mandó en 1718 y 1729 al arzobispo de México por su colaboración (*id.*: 231 y 232) sugieren sin embargo que algún éxito se cosechó. Bajo el manto de la Iglesia se multiplicaron las escuelas rurales en la principal diócesis del virreinato. El arzobispo de México, Lanciego, fundó algunas en su visita pastoral de 1718 y su sucesor Rubio y Salinas erigió muchas más (Tanck de Estrada, 1989). En 1754, 281 pueblos (cabeceras o sujetos) llegaron a contar con nada menos que 287 escuelas. El centro de Nueva España disponía pues de una escuela en casi todos los pueblos de indios. Los religiosos las dirigieron y las cajas de comunidad pagaron al maestro. Aires de concreción empezaban a soplar a mediados del siglo XVIII. El viejo deseo del rey de Bohemia

de que el castellano se enseñara "sin costas" para los indios había sido superado.

La etapa posterior significó una ruptura del pragmatismo y de la tolerancia que había caracterizado la etapa de los Austrias y de los primeros Borbones en esta materia. La iniciativa partió esta vez no de Perú sino de México, no del virrey sino de la jerarquía eclesiástica. En 1717, el arzobispo Lanciego volvió a admirarse de que los indios no hubieran aprendido todavía el español. El lamento se reiteraba tras dos siglos de conquista y el prelado responsabilizaba del estado de cosas a la desidia de los clérigos y al método de catequisis (Gonzalbo, 1990: 191). Abierto el debate, el arzobispo Lorenzana lo elevó de tono. En mayo de 1769, la cabeza de la Iglesia novohispana sugirió al rey que dejara de exigirse al clero rural el dominio de una lengua local y que se enseñara el castellano obligatoriamente a los indios. "No ha habido nación culta en el mundo que cuando extendía sus conquistas no procurara hacer lo mismo con su lengua" (*id.*: 241). Lorenzana retomaba un argumento ya viejo. A fines del siglo XVIII, el cristianismo parecía más implantado entre los indios que el castellano. El trato de favor otorgado antes a la religión pasaba de momento a un segundo plano.

El castellano había sufrido hasta entonces una postergación atribuida sin recato a la exigencia lingüística tridentina para nombrar sacerdotes. El requisito había dado lugar a una selección al revés del clero americano. El sacerdote mejor insuado en los misterios de la fe no siempre era el más suelto en la lengua vernácula. A la hora de los nombramientos se le solía relegar. Si se dejaba de ordenar "a título de idioma" el conocimiento de la doctrina cristiana, valdría en cambio más a la hora de tomar la decisión. Esta polémica sobre qué for-

mación era más conveniente para elegir clérigos se enlazaba con el intento de sustituir por peninsulares a los sacerdotes criollos y al clero regular por párrocos seculares. El regalismo, que la reciente expulsión de los jesuitas reforzaba, abrió paso a una secularización eclesiástica y social que redundó a la postre en beneficio del castellano. Las escuelas pasaron en particular a ser supervisadas por funcionarios con capacidad para financiarlas. Cuando Lorenzana proponía desamparar las lenguas indígenas, en realidad aspiraba a que se extinguieran. El prelado perseguía abiertamente la unidad idiomática. “Deseamos —escribió con torpe expresión pecuaria— que las ovejas entiendan la voz y silbo común de los pastores, no que éstos se acomoden al balido vario de las ovejas” (*id.*: 244). Tal sentimiento estuvo lejos de ser general. Buena parte del clero criollo y regular se le opuso, así como los propios indios. Inquebrantable defensor del regalismo (“la potestad para precisarles [a los indios] a saber nuestro idioma reside en el Soberano”), Parras se contentaba sin embargo con que el español fuera una segunda lengua: “más de ninguna manera —escribió— se ha de permitir que se confunda y olvide la lengua materna todavía” (1783: 354 y 359).

Lorenzana brindó a Carlos III la aquiescencia eclesiástica sin la cual no hubiera actuado en materia tan delicada. La cédula que el monarca emitió en 1770 (*id.*: 257) expresaba el anhelo de que desaparecieran las lenguas indígenas y de implantar en su lugar el castellano. Más adelante, promulgó las complementarias de 1778 (*id.*: 266), sobre erección de escuelas, y la de 1782 (*id.*: 266), sobre dotación de las mismas. Este marco legal presidió la inmediata proliferación de escuelas en la Nueva España. Según el detenido estudio que Tanck (1999) ha hecho de este tema, más de una cuarta par-

te de los pueblos de indios contaba en 1803 con centros de educación básica dotados de maestros laicos designados por la autoridad civil (subdelegados) y financiados con el dinero de las comunidades. Los sueldos, por lo general cortos, fueron suplementados por los padres. Los donativos que los padres indígenas hicieron les otorgaron la capacidad de vetar a algún maestro, por ejemplo, por no conocer ni valerse del idioma vernáculo en la enseñanza. Consta que usaron esa facultad. Los indios respaldaron a las escuelas rurales sin renunciar al uso diario de su lengua materna. La preservación de las lenguas autóctonas pasa por consiguiente no por una sorda resistencia, sino por una abierta participación en el sistema educativo ideado para acabar con ellas. La distribución de escuelas y maestros no fue igual por todo el virreinato. A mayor riqueza de la zona, más escuelas y mejor dotadas. En cambio, los pueblos pequeños y los más pobres no dispusieron de la misma proporción de escuelas. Una brecha educativa distanció pueblos ricos de pobres.

Que de cada 10 indios varones de más de 14 años uno supiera leer en 1808 es un éxito que no se explica por persecución de las lenguas indígenas, sino simplemente por una gestión eficaz y centralizada de los fondos de las comunidades por parte de los contadores de propios y de los intendentes. El castellano se propagó en Nueva España gracias a la implantación de una acción escolar laica (aunque no opuesta a la Iglesia), financiada por primera vez con modesta holgura. El avance espectacular de la enseñanza no fue en beneficio del castellano en exclusivo, sino del bilingüismo. Éste se extendió incluso entre los españoles residentes en los pueblos de indios. En el resto de América, la información disponible sobre educación primaria para indígenas es muy escasa. De

muy contados ejemplos, Macera dedujo para Perú que la oferta fue mínima (1977: 222-239). Una indagación más sistemática es posible que eleve algo esa proporción, sin alcanzar probablemente los niveles mexicanos. Este incremento no sorprendería puesto que la Audiencia de Guatemala, en condiciones no necesariamente mejores que Perú, formó en 1806 un censo escolar que especificaba pueblos, alumna-do, dotación docente y presupuesto (Solano, 1991: 278). Los datos de Chiapas, incluidos por Tanck en su libro, por más que la provincia perteneciera entonces a Guatemala y no a México, prueban que estas investigaciones son posibles en Centroamérica, aunque no garanticen resultados iguales.

Por lo que hemos visto hasta ahora, la política lingüística y educativa de la Corona nada tiene de incoherente salvo si se consideran disposiciones sueltas y el periodo colonial en bloque. Agrupando las leyes por años y contextos emergen fases con rasgos propios en contra de la opinión sostenida en su día por Ricard, quien concibió el periodo colonial como unitario en su acción lingüística y educativa (1961: 281). Identificar fases tiene la virtud de eliminar parte de las aparentes contradicciones que suelen señalarse. Ahora bien, la coherencia no excluye un par de incongruencias flagrantes. De sus aspiraciones lingüísticas, la Corona nunca estuvo dispuesta a pagar el precio necesario. Nunca detrajo fondos de la Real Hacienda para financiar la enseñanza del castellano, salvo a última hora, cuando aceptó que los maestros cobrarán de los pueblos, renunciando con este gesto a dinero que las arcas reales no hubieran tardado en engullir a costa de los indios. La Corona que mucho confió en la Iglesia, también cifró esperanzas en la sociabilidad. Sin embargo, no favoreció el intercambio personal entre sus súbditos, sino que los

segregó e comunicó. Mörner (1965) ha llamado justamente la atención sobre la contradicción que existe entre pretender que los naturales aprendieran el castellano y prohibir que españoles y mestizos vivieran en los pueblos de indios.

Cada etapa de las señaladas no la configuran sólo leyes, sino también hombres. El número de éstos varió con el tiempo. Demografía y lengua encuentran en este punto su primera coincidencia. Al comienzo, los indígenas sumaban una multitud ante la cual se estrelló cualquier intento de difundir el castellano. Empresa inabordable, hubo que aceptar un giro y evangelizar en lengua vernácula. El intercambio quedó entonces en boca mayormente de lenguaraces y clérigos. La hemorragia que sobrevino por la triple acción de una mortalidad catastrófica, una baja fecundidad y una aculturación parcial redujo enseguida la masa de hablantes indígenas a una proporción que oscila por regiones. A medida que los indios disminuyeron, el horizonte del legislador cambió. En 1685, un programa amplio de escolarización resultaba concebible, aunque resultara todavía aventurado y prematuro. En el tramo final de la colonia, los hablantes indios se habían recuperado. Esta recuperación tuvo lugar en un ambiente expuesto al mestizaje y al bilingüismo. La porosidad de los indios queda reflejada anecdóticamente en el hecho de que todos los pasquines, memoriales, cartas y edictos de la magna rebelión indígena capitaneada por Túpac Amaru fueron escritos en castellano y no, como hubiera sido de esperar, en quechua o aymara (Godenzzi, 1995). El castellano no constituía por lo visto un obstáculo para los sublevados. En todo caso, las prisas de Lorenzana, Carlos III y los ilustrados para nada se hallaban justificadas. El uso del castellano no dejaba de extenderse entre las capas populares.

Una docena de generaciones de hispanohablantes habían nacido ya en el Nuevo Mundo a fines del período colonial. La lengua que hablaban había dejado de considerarse intrusa. Un segmento de población importante por su número y condición la tenía por materna. Aunque la hispanización fuera parcial, era irreversible. Su propagación se había producido, como hemos visto, no por una eficaz intervención glotopolítica, sino que se había asentado con el uso. La creación de hábitos hubo de vencer no sólo las inercias sociales y culturales normales, sino también una resistencia activa a la que aluden las propias cédulas reales. La de 1694 reconoció la aversión: "que los indios viejos y principales sienten mucho esta introducción, pareciéndoles se tira a borrar cuanto heredaron de sus mayores, pues hacen las diligencias posibles para que en sus casas, ni en las Juntas que tienen se hable otra lengua que la natural" (Solano, 1991: 216). Tal animosidad no sólo afloró en remotas serranías, sino también en lugares céntricos. El obispo de Puebla escribió en 1689 que los indios eran "no sólo desinclinados del uso de la lengua española, sino que la aborrecían" (*id.*: 195).

La propagación del castellano por el uso no excluye el recurso, puntual y ocasional, de cierto género de coerción. La estratificación de las lenguas y el prejuicio presionaban en efecto sobre los hablantes indios y daban lugar a que los asimilacionistas duros dieran rienda suelta a su ánimo corrosivo. El trato lingüístico entre indios y españoles estuvo pues lejos de darse en pie de igualdad y de forma enteramente espontánea. Haya sido como haya sido, los modernos estudiosos (Karttunen, 1982: 401-406; Rivarola, 1990: 121-147; Zimmerman, 1995) prestan cada vez más atención a aquella interacción. Las cédulas contienen alguna información

lingüística, pero ha quedado demostrado cuán lejos se movían de la realidad para tomarlas como guía de los cambios acaecidos. ¿Dónde encontrar entonces pruebas de lo sucedido? ¿Qué fuentes extralingüísticas documentan el mundo rural, al que venimos refiriéndonos?

En sociedades como la colonial, con una población escasamente alfabetizada, el contacto entre hombres y lenguas se realizaba de viva voz. Registros orales no quedan obviamente, pero los papeles recogen a veces trazas del uso verbal o comentarios de terceros sobre este contacto. No faltan documentos en español; los autóctonos son en cambio más raros. La suerte está sin embargo premiando últimamente el tesón de los lingüistas, antropólogos e historiadores en México. Anales, crónicas y rituales, desempolvados hasta hace poco, cedan ahora el paso al hallazgo de documentos relativos a la vida diaria. Unos son clandestinos (Távarez, 1999), pero la mayoría son públicos (Sullivan, 1987; Reyes García, 1996). Horn (1997) ha seguido en protocolos escritos en nahua el traspaso de tierras en Coyoacán. Por otra parte, documentos españoles valiosos por su vocabulario especializado (Zavala, 1981) o por su lenguaje van siendo publicados igualmente en México (Companys, 1994). La formación de corpus lingüísticos en todos los idiomas resulta requisito imprescindible para estudiar aquellos remotos intercambios. Rivarola promete dar a conocer pronto un corpus de textos bilingües peruanos, fechados entre 1587 y 1679.

En los Andes se dispone en cambio de materiales de cautequesis u obras dramáticas compuestos en quechua por sacerdotes y seglares españoles o criollos en los siglos XVI y XVII (Mannheim, 1991: 138-153). Los documentos escritos en caracteres latinos al dictado de campesinos son de momen-

to apenas cuatro (*id.*, 1991: 143-144; Ilier, 1991 y 1992; Rivarola, 1994), bien pocos en comparación con México. A diferencia de sus colegas septentrionales que desmenuzan la relación entre nahua y castellano, los lingüistas andinos indagaban la unificación o regionalización del quechua (Cerrón-Palomino, 1991; Torero, 1995; Ilier, 2000), cuestión no menos interesante. Semejante horizonte termina sin embargo por abstraer los notorios préstamos del castellano a esa lengua y dejan el asunto del bilingüismo en manos de quienes estudian la formación del español americano en los Andes (Rivarola, 1990: 215, 203 y 160).

Desde un principio, algunos indios o españoles aprendieron el idioma ajeno y aceptaron algunas voces en el propio. El común de la gente siguió sin embargo operando en lo que Rivarola llama monolingüismos insulares (1995b: 148) ¿Entre qué grupos y de qué manera fue superándose esa insularidad y surgieron los primeros bilingües? Para los nahuas del valle de Toluca, Lockhart (1999) propone una respuesta. Los textos nahuas leídos por él sugieren para empezar algo previsible como es que nobles y ricos fueron los primeros en hacer suya la lengua del dominador. Luego, Lockhart se sirve de un indicio —el mayor o menor uso de intérpretes— para explicar la creciente fluidez local en castellano. En el siglo XVI, su presencia en los documentos notariales es constante; el XVII recurre a ellos “sin embargo de ser [los indios] ladinos en nuestra lengua”, como alega algún testigo; en el XVIII subsisten por inercia administrativa y, hacia 1800, se tornan raros. Indios y autoridades necesitan entonces menos de ellos. Como prueba directa y cuantificable, Lockhart echa mano luego de la prosa. Desmenuzando los textos, deduce una transición en cuatro fases afines a las propuestas por Kar-

tunnen (1982). En la primera, los préstamos al nahua habrían sido mínimos; el principal aporte hasta 1650 habría consistido en nombres; más adelante, el nahua habría adoptado verbos, partículas y giros, y, en la última etapa, fue el español de los indios el que, a la inversa, incorporó reglas sintácticas y de estilo del nahua materno.

Como cualquier modelo, el de la transición lingüística de Lockhart es provisional, pero reúne ya elementos convincentes. Acota con toda precisión un idioma y un área. Obliga al léxico, indicador habitualmente único, a compartir elocuencia probatoria con los rasgos morfosintácticos del idioma. Deduce, no de datos dispersos sino de frecuencias, inflexiones en la evolución de las lenguas. El ángulo de observación lingüística se enriquece con Lockhart. Su esquema, como cualquier otro, necesitará una revisión, sobre todo en cuanto contemos con más observaciones y más variables. De momento, el modelo toluqueño parece valer para Cuernavaca (Haskett, 1991: 143-145) y para Puebla (Chance, 1996: 481). A pesar de tales signos, sería imprudente extender el modelo a partes de Nueva España más aisladas y más aún al resto de la América hispana. Los nahuas letrados fueron en realidad una excepción frente a la multitud de indígenas analfabetos. Toluca no representa la norma. Algo había en ella diferente. A mediados del siglo XVIII, sus pueblos contaron con más escuelas que cualquier comarca de la intendencia de México (Tanck, 1999: 218-219).

Hubo lenguas autóctonas que desaparecieron, como ocurrió en las Antillas y, algún tiempo después, en el litoral peruano. Del siglo XVI data la pérdida del quechua costeño; el mochica duró en el norte un siglo más (Rivarola, 1990: 136, y 1995: 159). Que algunos grupos de hablantes se eclipsaran

temprano no se explica por obra de la lengua, sino por la demografía. Al tratar de las lenguas, resulta imprudente ignorar el contexto demográfico. Las hablas costeñas se extinguieron al desaparecer la población del litoral por causa de grandes mortandades y migraciones. Entre los lingüistas aumenta la conciencia de que conviene tomar en cuenta los cambios demográficos (Cerrón-Palomino, 1989: 58; Rivarola, 1990: 91-120; Lipski, 1994: 67-70; Garrido Domínguez, 1992: 107-143; Granda, 1995: 105-108). Algunos de ellos absorben los avances de la demografía histórica, pero ninguno contribuye ahora al progreso de ésta disciplina como hicieron los predecesores suyos (Rosenblat, 1957, y Boyd-Bowman, 1976) en sus albores. De la población indígena, el primero escribió una primera historia general. Boyd-Bowman reconstruyó al detalle la emigración española al Nuevo Mundo durante el siglo XVI para confirmar el parentesco entre las hablas de Andalucía y América. Agreguemos por lo reciente, aunque no haya salido de la pluma de un lingüista, el cruce de una información censal con datos económicos y administrativos que ha permitido a Tanck (1999) perfilar la alfabetización de los indígenas de Nueva España a fines de la era colonial.

¿Existen fuentes que sugieran a historiadores y lingüistas qué contactos hubo entre las propias lenguas amerindias y entre éstas y el español? Desde luego más que las examinadas hasta ahora. En demografía, las fuentes principales suelen ser los padrones, matrículas o censos o los libros parroquiales de bautismos, entierros y matrimonios. Aquel individuo que no pasa por el registro burla al historiador; quienes figuran en él no escapan en cambio al cómputo. En estos documentos, ¿qué información desagregada denuncia la lengua? La primera de ellas, el nombre. De pila o patronímico, éste puede ser

español o indígena. Si es de los últimos cabe además que pertenezca a la etnia local, a un remanente residual o a un inmigrante reciente. Lengua y etnia no siempre andan juntas (Mannheim, 1991: 53-58). En Quito, el estudio de la antropimia ha permitido identificar movimientos de población indígena (Ramón, 1987; Salomón y Grosbill, 1999). Si de un recuento al siguiente se echan en falta ciertos nombres vernáculos, su desaparición traduce una pérdida por emigración o por asimilación al grupo dominante. Esto ocurre, por ejemplo, con los colonos mitimaes prehispánicos que el tiempo borró (Cerrón-Palomino, 1989: 58). Sucede también que la comunidad se enriquezca con aportes nuevos. Sobre la base de censos guatemaltecos, Feldman, Brown y Garzón (1987) han afirmado que nuevas hablas entraron en algunas comunidades en el siglo XVIII de la boca de esposas inmigrantes.

Nombres y apellidos abren pues pistas insospechadas sobre cambios lingüísticos y migraciones que otras evidencias habrán de confirmar. La renuncia al nombre ancestral por uno castellano augura una pérdida de la lengua propia. Lo opuesto: que los forasteros —inmigrantes rurales— no se habían desprendido del apellido tradicional a mediados todavía del siglo XVII se ve, al revés, en un padrón de la ciudad de Arequipa y sus suburbios (Sánchez-Albornoz, 2003). No consta en él si los forasteros hablaban entre ellos en quechua o tal vez en puquina. La lengua ancestral sobrevivía sin embargo en el apellido. El ejemplo advierte que los datos de los censos nominativos permiten construir, a un alto coste es cierto, un mapa de la dispersión local de las lenguas indígenas, de gran utilidad para fechar el tránsito de los monolingües amerindios al castellano.

A pesar de los años que las cédulas reales y la tesis basada en ellas llevan recusadas, no todos los lingüistas e historiadores se dan por enterados. La mayor confusión surge cuando lingüistas o historiadores discuten si las leyes fueron buenas o malas. Los historiadores sociales saben desde hace tiempo que la acción legislativa influye sobre los hechos sociales dentro de ciertos límites. La lengua, no lo olvidemos, es un fenómeno social. Las disposiciones reales conforman en realidad las representaciones mentales correspondientes a un sector de la sociedad encerrado en determinado tiempo y lugar. No remiten a hechos, sino a deseos. Explicar la desaparición o reducción de las lenguas amerindias por edictos administrativos malamente aplicados olvida cuán poca capacidad tiene el discurso para modificar la realidad. Reducir el peso que la política lingüística colonial tuvo presumiblemente no pretende negar que las lenguas autóctonas fueran agredidas. Las embestidas vinieron desde varias direcciones. Zimmermann (1999: 117) distingue tres de ellas: el de las políticas lingüísticas explícitas y directas, el de las indirectas por creación de estructuras políticas, económicas y culturales que dificultan el desenvolvimiento de las lenguas sometidas, y, en tercer lugar, el de la interacción cotidiana, independiente del Estado, que desvaloriza la lengua vernácula a los ojos de sus usuarios. Minimizada la primera, resta reflexionar e investigar los puntos segundo y tercero. Para esa tarea, este trabajo ha sugerido vías y fuentes. Conste además que el castellano no se difundió en todas partes por igual, como queda claro de la comparación de Nueva España con los Andes. Por un tiempo, la regionalización del cambio habrá pues de ocupar una atención preferente.

El trabajo se cierra sin ver completa la transición. La tarea decisiva para que el castellano pasara a ser la lengua casi

universal de la región quedó pendiente y la concluyeron los gobierno criollos. Tres factores principales concurrieron a la generalización de esta lengua en detrimento de las autóctonas: su reconocimiento como lengua oficial nacional, la extensión de la educación primaria y, factor demográfico, la urbanización creciente que arrancaría del aislamiento rural a una multitud de hablantes indígenas.

REFERENCIAS

- Acosta, José de, 1952, *De procuranda indorum salute*, Madrid, Colección España Misionera.
- Alatorre, Antonio, 1989, *Los 1 001 años de la lengua española*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica.
- Aldrete, Bernardo, 1606, *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*, Roma.
- Álvar, Manuel, 1991, *El español de las dos orillas*, Madrid, MAPFRE.
- Bayle, Constantino, 1941, *España y la educación popular en América*, 2ª ed., Madrid, Editora Nacional.
- Boyd-Bowman, Peter, 1976, "Patterns of Spanish emigration until 1600", *Hispanic American Historical Review* 56:580-604.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo, 1989, *Lengua y sociedad en el Valle de Mantaro*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- , 1991, "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino", en Segundo Moreno Yáñez y Frank Salomon (comps.), *Reproducción y transformación de las sociedades andinas, siglos XVIII-XX*, Quito, II: 653-693.
- Chance, John K., 1996, "The caciques of Tecali: Class and ethnic identity in late Colonial Mexico", *Hispanic American Historical Review* 76:475-502.
- Chocano Mena, Magdalena, 2000, *La fortaleza docta. Elite letrada y dominación social en México colonial [siglos XVI-XVII]*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Company, Concepción, 1994, *Documentos lingüísticos de la*

- Nueva España. *Altiplano central*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dedenbach-Salazar Sáenz, Sabine, 1999, "Las lenguas andinas", *Historia Andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, I:499-536.
- Feldman, Laurence, Robert E. Brown y Susan Garzón, 1987, "Alien spouses in eighteenth-century Guatemala: Implications for language, change and distribution", *Anthropological Linguistics* 29:409-424.
- Garrido Aranda, Antonio, 1980, *Moriscos e indios. Precedentes hispánicos de la evangelización de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- , 1992, *Los orígenes del español de América*, Madrid, MAPFRE.
- Gimeno Gómez, Ana, 1991, "Notas sobre la implantación de la lengua castellana en América", en César Hernández Alonso et al., *Actas del III Congreso Internacional del Español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, I:231-239.
- Godenzzi, J.C., 1995, "Discurso y actos de rebelión colonial", en Carlos Irier, 1995: 59-88.
- Gómez Canedo, Lino, 1982, *La educación de los marginados durante la época colonial. Escuelas y colegios para indios y mestizos en la Nueva España*, México, Biblioteca Porrúa.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, 1990, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México.
- Granda, Germán de, 1995, "El influjo de las lenguas indioamericanas sobre el español. Un modelo interpretativo sociohistórico de variantes reales de contacto lingüístico", en Hernández Alonso, 1995: 99-117.

- Guitarte, Guillermo, 1980, "Para una periodización de la historia del español en América", en J.M. Lope Blanch (comp.), *Perspectivas de la investigación lingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México: 119-137 (reproducido en G. Guitarte, *Siete estudios sobre el español de América*, México, UNAM, 1983: 167-182).
- , 1984, "La dimensión imperial del español en la obra de Aldrete: sobre la aparición del español en la historiografía hispánica", *Historiographia lingüística* 9: 129-181 (reproducido en Antonio Quilis y J.H. Niderche [comps.], *The history of linguistics in Spain*, Amsterdam, Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistics 34, 1986: 129-187).
- Haskett, Robert, 1991, *Indigenous rulers. An ethnohistory of town government in Colonial Cuernavaca*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Heath, Shirley, 1972, *Telling tongues. Language policy in Mexico colony to nation*, New York, Teachers College Press. (trad. al español, México, Instituto Nacional Indigenista, 1972).
- Hernández Alonso, César (comp.), 1995, *La lengua española y su expansión en la época del Tratado de Tordesillas*, Valladolid, Sociedad Centenario del Tratado de Tordesillas.
- Horn, Rebecca, 1997, *Postconquest Coyoacan. Nahuatl-Spanish relations in Central Mexico, 1519-1650*, Stanford, Stanford University Press.
- Irier, Carlos, 1991, "Lengua general y comunicación escrita: cinco cartas en quechua de Cotahuasi-1616", *Revista Andina* 9(1):65-107.
- , 1992, "Un nuevo documento colonial escrito por indígenas en quechua general: la petición de los caciques de

- Uyupacha al obispo de Huamanga (hacia 1670), *Lexis* 16:1-21.
- (comp.), 1995, *Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lengua y sociedad en los Andes del siglo XVIII*, Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- , 2000, "Lengua general y quechua cuzqueño en los siglos XVI y XVII", en L. Millones, H. Tomoeda y T. Fujii, *Desde afuera y desde adentro. Ensayos de etnografía e historia del Cuzco y Apurímac*, Osaka, National Museum of Ethnology: 47-59.
- Karttunen, Frances, 1982, "Nahuatl Literacy", en George A. Collier, Renato I. Rosaldo y John D. Wirth, *The Inca and the Aztec States, 1400-1899. Anthropology and History*, New York, Academic Press: 395-417.
- y James Lockhart, 1988, *Nahuatl in the Middle Years. Language contact phenomena in texts of the Colonial period*, Berkeley, University of California Press.
- Konerzke, Richard, 1953-1962, *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispano-América*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- , 1964, "Die Bedeutung der Sprachfrage in der Spanischen Kolonisation Amerikas", *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas* 1:72-116.
- Lerner, Isaias, 2000, "Spanish colonization and the Indigenous languages in America", en Edward G. Gray y Norman Friering (eds.), *The language encounter in the Americas, 1492-1800. A collection of essays*, New York, Bergham Books: 281-292.
- Lipski, John, 1994, *Latin American Spanish*, Londres, Longmans (trad. al español, Madrid, Cátedra, 1994).

- Lockhart, James, 1999, *Los nabuas después de la Conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central. Siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica (ed. original, Stanford, Stanford University Press, 1991).
- Lüdtke, Jens (comp.), 1994, *El español de América*, Frankfurt, Bibliotheca Ibero-Americana 48, Vervuert.
- Macera, Pablo, 1977, "Noticias sobre la enseñanza en el Perú durante el siglo XVIII", *Trabajos de Historia* 2:215-282, Lima, Instituto Nacional de Cultura.
- Mannheim, Bruce, 1989, "La memoria y el olvido en la política lingüística colonial", *Lexis* 13:13-45.
- , 1991, *The language of the Inca since the European invasion*, Austin, University of Texas Press.
- Manrique Castañeda, Leandro, 2000, "Lingüística histórica", en Lourdes Manzanillo y Leandro López Luján (eds.), *Historia Antigua de México*, 2ª ed., México.
- Moreno de Alba, José G., 1993, *El español en América*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica.
- Mörner, Magnus, 1965, "La difusión del castellano y el aislamiento de los indios: dos aspiraciones contradictorias de la Corona española", en *Homenaje a Jaime Vicens Vives*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 435-446.
- Nebrija, Elio Antonio de, [1492] 1992, *Gramática de la lengua castellana y estudios nebrisiensis*, 1492-1992, 3 vols., Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica.
- Osorio Romero, Ignacio, 1990, *La enseñanza del latín a los indios*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parras, Pedro Joseph, 1782, *Gobierno de los Regulares de América ajustado religiosamente a la voluntad del Rey*, 2 vols., Madrid.

- Perl, Matthias, 1994, "Fuentes extralingüísticas para la investigación de la formación del español de Cuba", en Lüdtke, 1994: 109-119.
- Real Cuesta, Javier, 1975, "Política lingüística en el Nuevo Reino de Granada durante los siglos XVI y XVII", en *Estrudios sobre política indigenista española en América*, Valladolid, I: 279-302.
- Ramón, Galo, 1987, *La resistencia andina: Cayambe, 1500-1800*, Quito, Centro Andino de Acción Popular.
- Recopilación de las leyes de los reynos de las Indias*, [1681] 1973, 4 vols., Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.
- Reyes García, Luis et al., 1996, *Documentos nabuas de la Ciudad de México*, México, Archivo General de la Nación.
- Ricard, Robert, 1961, "Le problème de l'enseignement du castillan aux Indiens d'Amérique durant la période coloniale", *Bulletin de la Faculté de Lettres de Strasbourg* 39 (6):281-296.
- Rivarola, José Luis, 1990, *La formación lingüística de Hispanoamérica*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- , 1994, "Escrituras marginales: sobre textos de bilingües en el Perú", en Lüdtke, 1994: 191-209.
- , 1995a, "Procesos sociales y lingüística en los orígenes hispanoamericanos", en Hernández Alonso, 1995: 39-49.
- , 1995b, "Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú", en Zimmerman, 1995: 135-139.
- , 2000, *El español de América en su historia*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Rosenblat, Ángel, 1954, *La población indígena y el mestizaje de América*, 2 vols., Buenos Aires, Editorial Nova.
- , 1977, "La hispanización de América. El castellano y las

- lenguas indígenas desde 1492", en A. Rosenblat, *Los conquistadores y su lengua*, Caracas, Universidad Central de Venezuela: 93-136 (reproducido de *Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filología del Congreso de Instituciones Hispánicas*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica), 1964, II: 189-216.
- Salomón, Frank, y Sue Grosball, 1999, "Nombres y gente en el Quito incaico: recuperación de un proceso histórico indocumentado a través de la antroponimia y de la estadística", en Cristóbal Landázuri N., *Visita y numeración de los pueblos del Valle de Chillos*, Quito: 49-63.
- Sánchez-Albornoz, Nicolás, 2000, "Español y lenguas amerindias. Factores demográficos de cambio", en *Deu anys de doctor honoris causa*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume, I: 282-288.
- , 2003, *La ciudad de Arequipa, 1573-1645. Condición, migración y trabajo indígena*, Arequipa, Universidad Nacional de San Agustín.
- Solano, Francisco de (comp.), 1991, *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Solorzano y Pereyra, Juan de, 1972, *Política indiana*, 5 vols., Madrid, Biblioteca de Autores Españoles: 252-256.
- Sullivan, Thelma, 1987, *Documentos tlaxcaltecas del siglo XVI en lengua nahuatl*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy, 1989, "Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII", *Historia Mexicana* 38:701-741.
- , 1999, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México.

- Távarez, David Eduardo, 1999, "La idolatría letrada: un análisis comparativo de textos clandestinos rituales y devocionales en comunidades nahuas y zapotecas, 1613-1634", *Historia Mexicana* 194:197-252.
- Taylor, William B., 1996, *Magistrates of the Sacred. Priests and parishioners in eighteenth-century Mexico*, Stanford, Stanford University Press.
- Torero, Alfredo, 1995, "Acerca de la lengua Chinchaysuyo", en Itier, 1995: 13-31.
- Torre Revello, José, 1962, "La enseñanza de las lenguas a los naturales de América", *Thesaurus* 17:501-526.
- Zavala, Silvio, 1996, *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*, México, El Colegio de México.
- Zimmerman, Klaus (comp.), 1995, *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Frankfurt, Bibliotheca Ibero-Americana 54, Vervuert.
- , 1997, *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*, Madrid, Vervuert Iberoamericana.
- , 1999, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*, Madrid, Vervuert Iberoamericana.